

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Формирование орфографических умений у младших школьников
при использовании методов проблемного обучения**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите:

Исполнитель:
Камнева Ирина Юрьевна,
обучающийся БН-43Z группы

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Кусова Маргарита Львовна,
д-р. филол. наук, профессор

подпись

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические основы формирования орфографических умений у младших школьников	6
1.1 Психологические особенности формирования орфографических умений у младших школьников	6
1.2 Методические аспекты формирования орфографических умений	14
1.3 Анализ школьных учебников в аспекте формирования орфографических умений младших школьников	24
Выводы по главе 1	31
Глава 2. Проектировочная работа по формированию орфографических умений у младших школьников с использованием методов проблемного обучения	35
2.1 Диагностическое исследование уровня сформированности орфографических умений у младших школьников	35
2.2 Комплекс упражнений для формирования орфографических умений ..	48
Выводы по главе 2	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	62

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Дети младшего школьного возраста, как правило, обладают низкой орфографической грамотностью. Зачастую они пишут слова так, как слышат, совершенно не обращая никакого внимания на правила. Им тяжело запомнить многие орфограммы в силу своего возраста. Детям младшего дошкольного возраста характерна рассеянность внимания и неусидчивость. Именно поэтому такой способ изучения материала, как «зубрежка» им совершенно не подходит.

Методы проблемного обучения предполагают особый подход к занятиям, в том числе и к урокам русского языка. Они учитывают, что дети воспринимают мир иначе, но являются полноценными членами общества. Потому должны быть грамотными и образованными.

Учитывая возрастную специфику младших школьников формирование орфографических умений является крайне необходимым. Данное качество, сформированное, в определенном возрасте, остается на всю жизни, а потому подходить к этому вопросу нужно обстоятельно и со всей ответственностью. Этим обусловлена актуальность выбранной темы.

Изучением формирования орфографических умений у младших школьников занимались многие ученые, в том числе Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, В.П. Канакина и другие. Но особенности этого явления с использованием методов проблемного обучения недостаточно рассмотрено в современной отечественной научной литературе. В этом заключается новизна данного исследования.

Проблема исследования: каковы способы формирования орфографических умений младших школьников?

Цель исследования – проанализировать способы формирования орфографических умений у младших школьников с использованием проблемных методов обучения.

Объект исследования – процесс формирования орфографических умений у младших школьников.

Предмет исследования – комплекс упражнений по формированию орфографических умений у младших школьников с использованием методов проблемного обучения

Цель исследования обусловили необходимость решения следующего комплекса **задач**:

- 1) изучить психофизиологические особенности формирования орфографических умений у младших школьников;
- 2) выделить методические аспекты формирования орфографических умений;
- 3) проанализировать комплекс упражнений, предлагаемый в современных учебниках по русскому языку;
- 4) диагностировать уровень сформированности орфографических умений у детей младшего школьного возраста;
- 5) разработать комплекс упражнений, который способствовал бы формированию орфографических умений у младших школьников с использованием методов проблемного обучения.

Методы исследования:

- изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования;
- анализ работ детей с выявлением специфических орфографических ошибок;
- разработка комплекса упражнений.

Теоретическую основу исследования составили работы следующих ученых: Н.Н. Алгазиной, М.Т. Баранова, Д.Н. Богоявленского, В.П. Канакиной, М.Р. Львова и других.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать в практической деятельности учителей начальных классов.

База исследования: МКОУ средняя общеобразовательная школа №3, г. Тавда Свердловской области. В исследовании принимали участие 20 учащихся 3-Б класса. Из них мальчиков – 9, девочек – 11. Возраст детей 9-10 лет.

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, структурированных на параграфы, выводов к ним, заключения, списка литературы и приложений. Первая глава посвящена теоретическому исследованию вопросов формирования орфографических умений у младших школьников. Во второй главе содержатся результаты эмпирического исследования особенностей формирования орфографических умений младших школьников, и комплекс упражнений с использованием методов проблемного обучения.

Глава 1. Теоретические основы формирования орфографических умений у младших школьников

1.1 Психологические особенности формирования орфографических умений у младших школьников

Орфографические умения – это способность использовать совокупность правил, устанавливающих написание слов и их форм, оперировать ими для овладения навыками грамотного письма. Слабые орфографические умения приводят к общей орфографической неграмотности.

Орфографические умения развиваются постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала. Однако следует отметить, что развитие орфографических умений возможно только при успешном развитии важнейших психических процессов. Поэтому и рассматривать этот вопрос нужно, учитывая особенности мышления, памяти и восприятия младших школьников.

Наиболее существенные особенности можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер.

Мышление – это «процесс отражения объективной деятельности, составляющий высшую ступень человеческого познания» [1, 75]. Выполнение интеллектуальных операций младшими школьниками связано с определенными трудностями. В частности, Р.П. Ефимкина [14, 148], рассуждая о новообразованиях младшего школьного возраста, выделяет интеллектуальную рефлекссию, подразумевая рефлекссию в плане мышления. Ребенок начинает думать об основаниях того, почему он думает так, а не иначе. Как отмечает психолог, «возникает механизм коррекции своего мышления со стороны логики, теоретического знания. Следовательно,

ребенок становится способен подчинить намерение интеллектуальной цели, способен удержать его в течение длительного времени» [14, 93].

По мнению Р.П. Ефимкиной, дети в младшем школьном возрасте не только лучше запоминают, но и способны размышлять о том, как они это делают.

Мышление ребенка ограничено проблемами, касающимися конкретных реальных объектов.

Эгоизм, присущий мышлению дошкольника, постепенно убывает, чему способствуют совместные игры, но не исчезает полностью. Конкретно мыслящие дети часто ошибаются, прогнозируя результат. Вследствие этого дети, однажды сформулировав какую-нибудь гипотезу, скорее отвергнут новые факты, чем изменят свою точку зрения.

На смену децентрации приходит способность сосредоточиться на нескольких признаках сразу, соотносить их, учитывать одновременно несколько измерений состояния объекта или события.

У ребенка развивается также способность мысленно проследивать изменения объекта. Возникает обратное мышление.

Другой отечественный психолог А.А Реан обращает внимание на то, что в младшем школьном возрасте формируется абстрактно-логическое мышление – «особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций» [30, 108]. Если для начальных стадий рассматриваемого возраста характерно доминирование наглядно-действенного мышления, подчеркивает А.А Реан, то в дальнейшем у ребенка происходит формирование абстрактно-логического мышления.

Ж. Пиаже, характеризуя данный период развития ребенка, называет его стадией конкретных операций с предметами. По его мнению, это время является третьей стадией развития мышления.

Главной особенностью данного периода является то, что умственные операции, совершаемые ребенком, становятся теперь обратными. «Если процесс интеллектуального развития ребенка характеризовался тем, что

внешние действия, выполненные им, постепенно трансформировались во внутренние, то теперь ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере, во внешнюю, то есть предметную, сферу своей деятельности» [26, 108].

Согласно исследованиям Ж. Пиаже, у детей младшего школьного возраста появляется способность к консервации (способности индивида видеть на фоне видимых перемен), классификации (способности классифицировать группу объектов по какому-то признаку) и сериации (способности ребенка располагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью).

Говоря об изменениях мыслительных процессов в младшем школьном возрасте, нельзя не упомянуть о развитии речи. В этот период наблюдается активное развитие речи. Главной особенностью на данном этапе является то, что изучение речи для ребенка становится целенаправленной деятельностью.

Более того, ребенок знакомится с совершенно новым для него видом речи – письменной речью. Хотя письменная речь имеет очень много общего с устной (как и устная речь, она является звуковой, поскольку с помощью системы графических знаков передает смысл звуков и их сочетаний), она имеет специфически ей присущие характеристики.

Психологическая письменная речь является значительно более сложной, чем устная. Это обусловлено целым рядом факторов и, прежде всего, использованием в письменной речи условных символов. Сложность письменной речи заключается в необходимости постоянного и практически мгновенного декодирования письменных символов. При этом способность «видеть» буквы и слова – не пассивный процесс, а поиск перцептивных объектов, уже имеющих свои репрезентации в памяти.

Существенные изменения наблюдаются в качественных характеристиках внимания. В младшем школьном возрасте внимание ребенка становится произвольным, однако это происходит не сразу. Довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным

остается произвольное внимание детей. Вместе с этим происходит развитие и определенных свойств внимания ребенка, таких как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация, а также произвольное внимание.

Другим важным психическим процессом, который подвергается серьезным изменениям в младшем школьном возрасте, является восприятие.

Согласно определению, которое дано в психологическом словаре, восприятие – это «сложная система процессов приема и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Вместе с ощущением выступает как отправной пункт процесса познания, доставляющий ему исходный чувственный материал. Будучи необходимым условием процесса познания, восприятие в этом процессе всегда, так или иначе, опосредуется деятельностью мышления и проверяется практикой» [31, 72].

Ребенок в состоянии, воспринимая абстрактные образы, какими являются письменные знаки (буквы), объединять их в более сложное абстрактное образование, каким является слово, и придавать этому слову конкретное смысловое значение.

На первых этапах обучения письму и чтению данную операцию ребенок выполняет с большим затруднением, но постепенно приобретает определенный опыт, и письменная речь уже не вызывает у него таких сложностей, хотя по-прежнему является одним из самых сложных видов психической деятельности. Это связано еще и с тем, что одновременно у ребенка происходит развитие и других познавательных процессов.

В области восприятия в младшем школьном возрасте в условиях инклюзивного образования, как отмечают ведущие психологи Л.Ф. Обухова, А.А. Реан, А.А. Радугин и другие, происходит переход от произвольного восприятия ребенка-дошкольника к целенаправленному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. Именно произвольное наблюдение необходимо для формирования орфографической зоркости.

Зрительное восприятие – осуществляется в ходе зрительных, объяснительных диктантов, письма по памяти, анализа заданий и текста упражнений, выборочного списывания, графического выделения орфограмм, корректировки письма. Многие из данных упражнений можно использовать при индивидуализации обучения. Каждый ребенок усваивает материал по-разному в соответствии с индивидуальными особенностями мыслительной деятельности, личностных качеств, памяти, темперамента, навыков учебного труда. На уроках должен присутствовать дифференцированный подход к изучению данной темы. Должны быть различные требования к учащимся. Необходимо обеспечить возможность работать в более медленном или более быстром темпе, выполнять менее сложные или более сложные задания.

Слуховое восприятие – происходит при проведении выборочного, предупредительного диктанта, при использовании сигнальных карточек.

Для речедвигательного восприятия и запоминания особое значение приобретает орфографическое проговаривание.

Рукодвигательное восприятие имеет место при письменном выполнении всех упражнений.

В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Память – это «способность к воспроизведению прошлого опыта, одного из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения» [20, 68].

Бурное развитие характеристик памяти ребенка, происходящее в школьные годы, связано, прежде всего, с процессом обучения. Процесс усвоения новых знаний ребенком предопределяет развитие у него произвольной памяти. В отличие от дошкольника, школьник вынужден запоминать и воспроизводить не тогда, когда захочет, и не то, что ему интересно, а то, что дает и требует от него школьная программа.

Под воздействием требований школы запоминание и воспроизведение приобретают все более произвольный характер и становятся гораздо более активными. Поэтому обучение в школе с определенной точки зрения можно рассматривать как комплексную систему тренировки памяти. В процессе обучения школьник ставит перед собой дифференцированные задачи по заучиванию учебного материала, то есть определяет способ заучивания и воспроизведения информации в зависимости от уровня ее сложности и постепенно овладевает осмысленным запоминанием.

Как отмечает С.И. Львова, изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, «начинает осознавать особую мнемическую задачу» [29, 34]. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте, по мнению ученой, идет интенсивное формирование приемов запоминания. «От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала» [29, 75].

Исследования известного отечественного психолога А.Г. Жиленко, посвященные сравнительному анализу памяти у детей младшего и среднего школьного возраста, показали, что в младшем школьном возрасте особенно активно развивается механическая память на несвязанные логически единицы информации. Чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным [15, 34].

Это, по-видимому, связано с тем, что упражняемость памяти ребенка под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у него, и, прежде всего, тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

По сравнению с дошкольниками память детей младшего школьного возраста достигает весьма высокого уровня. Это в первую очередь касается

механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует очень быстро. Несколько ниже темпы развития опосредствованной, логической памяти у ребенка, поскольку данный вид памяти еще не стал для него актуальным. В большинстве случаев ребенок, получая учебную информацию, играя с друзьями, вполне обходится механической памятью.

Само по себе развитие памяти не происходит. Для этого необходима целая система воспитания памяти. Воспитанию положительных свойств памяти в значительной степени содействует рационализация умственной и практической работы школьника, а также отношение окружающих его взрослых людей к той деятельности, которой ребенок занимается. Поэтому одним из направлений деятельности школьных психологов в работе с детьми младшего школьного возраста должно быть обучение учащихся некоторым анемическим приемам. Причем данное обучение, как правило. Должно проходить в два этапа. На первом этапе детям необходимо овладеть мыслительными операциями, необходимыми для запоминания и воспроизведения материала, а на втором – научиться пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях.

Поэтому не следует смешивать орфографические умения, зрительную память и зрительное восприятие. Можно воспринять (увидеть) какую-либо орфограмму, но не запомнить. Орфографические умения предполагают анализирующее смотрение. Видение каждого элемента слова. Морфемы, слога, умения выделять их, узнавать орфограммы «в лицо», различать их одну от другой. Таким образом, работа над формированием орфографических умений определяет работу учителя в начальной школе [17, 34].

Итак, психофизические особенности формирования орфографических умений у младших школьников имеют свои особенности и специфику. Следует отметить, что у детей в этом возрасте активно развивается мышление. То есть ребенок уже не просто запоминает какую-то

информацию. Он начинает размышлять над тем, а почему он думает именно так. Эта особенность психического развития способствует активному формированию орфографических умений. Здесь важно научить ребенка «понимать» орфограмму, что впоследствии приведет к тому, что он сможет ее «видеть» автоматически. Именно по этой причине с точки зрения психологии важно при обучении орфографии не просто дать ребенку правило для заучивания, а научить понимать его, то есть ребенок должен сам прийти к осознанию того, почему такая орфограмма встречается в данном слове.

Активное развитие памяти в этом возрасте способствует запоминанию как можно большего числа орфограмм. И задача учителя начальных классов дать такую программу по изучению орфограмм, которую можно использовать систематически, подключая к этому процессу родителей. С точки зрения психологии учителю нужно подобрать такие формы заучивания орфограмм, в ходе которых ребенок запоминал бы их с удовольствием, например, в процессе игры.

Также особенностью детей этого возраста является активное развитие речи, в том числе и письменной. По своей сути она гораздо сложнее устной, а, значит, требует от ребенка дополнительной концентрации, а это, в свою очередь подразумевает, развитие внимания, и подключение произвольной памяти. С точки зрения психологического развития ребенок должен проговаривать орфограммы в процессе написания.

Меняется в младшем школьном возрасте и восприятие ребенка. Эти изменения связаны с развитием мышления, которое требует подтверждения внутренних образов на практике. В данном случае, подтверждением являются буквы и орфограммы. Задача учителя направить восприятие ребенка от произвольного к целенаправленному видению букв и орфограмм. То есть учитывая психологическую особенность ребенка, учителю стоит орфограммы выделять, тогда они будут запоминаться.

Таким образом, орфографические умения младших школьников предполагают умение обнаруживать орфограммы; определять тип

орфограммы и относить ее к определенному правилу; применять правило; осуществлять орфографический самоконтроль. И, поскольку, дети в этом возрасте начинают уже запоминать орфограммы не автоматически, они начинают размышлять над тем, почему именно так должно писаться, а не иначе, задача учителя научить ребенка понимать правильное написание слова.

1.2 Методические аспекты формирования орфографических умений

Первые шаги на пути познания родного языка всегда самые сложные. От того, как будут сформированы азы орфографической грамотности на начальном этапе обучения, во многом зависит дальнейшее успешное обучение любой школьной дисциплине. Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Формирование орфографических умений у младших школьников, процесс сложный и многогранный, который требует определенной систематизации [18, 55].

Учителя и методисты настойчиво ищут причины неблагополучия, которое образовалось в этой сфере, чтобы принять меры по их устранению. По мнению многих методистов, таких как Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, М.Т. Баранов, М.М. Разумовский и другие, «орфографическая слепота» школьников – одна из основных причин допускаемых орфографических ошибок. Ученики не замечают «ошибкоопасных» мест и потому не применяют известные им правила [5, 24].

Поэтому необходимость достроить существующую систему обучения орфографии недостающим звеном – формированием у учащихся

орфографических умений – становится очевидной. Начинать столь важную работу нужно заблаговременно, до изучения основных орфографических правил, поскольку применение правила – это решение уже обнаруженной и поставленной перед собой орфографической задачи.

Ведущая педагогическая идея формирования орфографических умений заключается в том, что необходимо создать условия для интерпретации методических приемов изучения орфографии [6, 43].

Умение обнаружить орфограмму в слове и проверить ее написание, тесно связано с понятием «орфографические умения». Развитие орфографических умений на уроках русского языка – один из приемов повышения грамотности обучающихся.

Понимание структуры орфографических умений, а также создание условий ее развития позволяют учителю формировать более высокий уровень развития орфографических умений у большинства учащихся, что оказывает положительное влияние на грамотное письмо и приводит к снижению орфографических ошибок. Для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо:

- на самых ранних этапах обучения обеспечивать разграничение детьми понятий звук и буква, а также достаточное развитие у них всего комплекса фонетических умений;
- познакомить учащихся с признаками наиболее частотных орфограмм;
- систематически тренировать школьников в нахождении орфограмм, предлагая для этого специальные упражнения [10, 57].

Орфографические умения вырабатываются постепенно, в процессе решения различных орфографических задач. Для их решения выделяется несколько этапов:

- умение видеть орфограмму в слове;
- определение вида орфограмм: проверяемая или нет, если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится, вспомнить правило;

- определение способа решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;
- определение алгоритма, ступеней решения и их последовательность;
- решение задачи, то есть выполнение последовательных действий по алгоритму;
- написание слов в соответствии с решением задачи и осуществление в более обобщенном виде всех этапов [19, 45].

Только в правильном сочетании методических приемов заложен успех формирования орфографических умений младших школьников. Правильно подобранные методические приемы дают возможность для самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся.

Основополагающим является разработка направлений деятельности, поиск занимательных форм и методов, отбор дидактического материала, форм контроля, оценки умений и навыков учащихся по орфографии, разработка последовательности упражнений для развития орфографических умений, попытка создать свою систему приемов по развитию орфографических умений с целью формирования навыка грамотного письма.

Достижение данной цели предполагало реализацию следующих задач:

- знакомство детей с понятием «орфограмма» и оказание им помощи в осознании сущности орфографических трудностей русского письма. Введение в практику письменной речи младших школьников особый способ письма – письмо с пропусками орфограмм, с «окошками». Обучение ребенка действовать по принципу «знаю букву – пишу, не знаю – пропускаю, оставляю сигнал опасности»;
- развитие умения школьников работать с орфографическим словарем, формирования правильного способа действия, необходимого для поиска ответа на орфографический вопрос;
- обеспечение запоминания орфографического облика слов разных тематических групп, то есть развитие орфографической памяти учеников [21, 83].

При организации педагогической деятельности по формированию орфографических умений у младших школьников на основе современных подходов к обучению учитываются характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе.

Профессор М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи:

- увидеть орфограмму в слове;
- определить вид: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило;
- определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;
- определить «шаги», ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритм задачи;
- решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму;
- написать слова в соответствии с решением задачи и сделать самопроверку [27, 34].

В более обобщенном виде эти этапы представляются так: в орфографическом действии выделяют две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограмм) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом) [23, 22].

Для формирования орфографических умений считаются эффективными методы проблемного обучения. Что же это такое? Отметим, что это обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Опираясь на закономерности

психологии мышления, логику научного исследования, проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного объяснительно-иллюстративного. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе проблемного обучения лежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся.

Проблемное обучение предполагает использование следующих методов обучения: исследовательский (в ходе урока детям предлагается задание, решить которое они должны экспериментальным путем, работа, как правило, проводится в малых группах), эвристический (предполагает диалог между учителем и школьниками, при котором учитель намеренно задает неожиданные вопросы, предполагает неправильный ответ на поставленный вопрос, и дети сами находят аргументы почему ответ является неверным) и метод проблемного изложения (например, проблемная лекция или рассказ, в ходе которого создается сложная ситуация в виде вопросов, и ребята должны самостоятельно найти ответы).

Чаще всего в педагогической практике на уроках русского языка используются следующие формы реализации проблемного обучения: лекция-беседа, работа в малых группах, «мозговой штурм», генераторы-критики.

В истории педагогики постановка вопросов собеседнику, вызывающих затруднение в поисках ответа на них, известна по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Идеи активизации обучения путем включения учащихся в исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского, представителей нового воспитания и др. Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во 2-й половине XIX - начале XX вв. к внедрению в преподавание отдельных учебных предметов

эвристического (Г.Э. Армстронг), опытно-эвристического (А.Я. Герд), лабораторно-эвристического методов (Ф.А. Винтергальтер), метода лабораторных уроков (К.П. Ягодовский) и других методов, которые Б.Е. Райков в силу общности их существа заменил термином «исследовательский метод».

В американской педагогике в начале XX в. известны две основные концепции проблемного обучения Дж. Дьюи предлагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем. Суть второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон считал, что обучение есть приобретение новых реакций или изменение старых и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания.

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказала работа Дж. Брунера «Процесс обучения». В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться в СССР в 60-х гг. XX в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности. Однако, во-первых, в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти; во-вторых, традиционная система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей»; в-третьих, исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мыслительных способностей не была разработана. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о

том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М Матюшкин). Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером и другие. Исходными при разработке теории проблемного стали положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение проникло из общеобразовательной школы в среднюю и высшую профессиональные школы.

Проблемное обучение предполагает отличную от традиционной структуру урока, состоящую из трех компонентов: актуализация опорных знаний и способов действия; усвоение новых понятий и способов действия; применение их (формирование умений и навыков). Проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса, т.к. не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. При постановке учебных проблем необходимо руководствоваться принципом целесообразности.

На разных ступенях образования (в детском саду, школе, средних профессиональных и высших учебных учреждениях) организация проблемного обучения имеет свою специфику, которая выражается в применении различных методов его реализации. Используя конфликтные ситуации или имитируя их в учебном коллективе, педагогами разрабатывается методика «проблемного воспитания».

В 90-х гг. с началом демократизации образования, внедрением принципов дифференциации и интеграции в учебный процесс и педагогическую систему стали широко использоваться зарубежные варианты проблемного обучения, такие, как модульное и модельное обучение, игровые методы, программированное и компьютерное обучение, диалоговые формы проведения занятий и пр. Наметились тенденции интеграции различных концепций проблемного обучения.

Сложность внедрения проблемного обучения в практику всех типов учебных учреждений связана с недостаточной разработанностью его методики и сложностью подготовки всего учебного материала в виде проблемных познавательных задач, диалоговых конструкций силами учителя, а также недостаточной подготовленностью учителя к организации проблемного обучения [8, 218-219].

Процесс формирования орфографических умений строится с учетом факторов, способствующих формированию грамотного письма – зрительных, слуховых, рукодвигательных и артикулярных.

В современной педагогической практике используются следующие методы проблемного обучения.

Написание слова поясняется не полной формулировкой правила, как оно дается в учебнике русского языка, а отдельными словами – комментариями, то есть так, как естественно протекает мысль ученика во внутренней речи, когда он хорошо усвоил и формулировку правила. Кроме того, комментированное письмо выступает как один из приемов работы по предупреждению ошибок, приучает учеников к сознательному применению правила, способствует выработке грамотного письма, устраняя разрыв между теорией и практикой. Комментированное письмо развивает мышление, память, внимание, речь учащихся: они приучаются говорить четко, лаконично, обоснованно, у детей вырабатывается хорошая дикция. Комментированное письмо позволяет осуществлять систематическое

повторение материала, дает возможность выявить знание учеников и проверять их орфографические навыки.

В ходе орфографического разбора, чтобы зрительное восприятие сделать целенаправленным и более активным, могут использоваться условные обозначения и графические средства для выделения самой орфограммы и условий, от которых зависит ее написание. В этом случае орфограмма подчеркивается одной чертой, а предшествующая или последующая буквы, от которых зависит написание данной орфограммы, подчеркиваются двумя чертами. При подчеркивании орфограммы ученик фиксирует свое умение обнаруживать ее, при графическом обозначении орфограммы определить ее тип, отмечая опознавательные признаки орфограммы, доказательство ее правописания, способ проверки. Такую работу педагогу нужно проводить систематически, особенно при выполнении домашнего задания, что усиливает внимание учащихся в ходе его проверки, когда учитель просит детей назвать встретившиеся орфограммы. В работе с родителями обязательно даются рекомендации по обучению орфографии младших школьников [22, 13].

Важное место в обучении орфографии отводится использованию различных памяток – алгоритмов действий (таблицы памяти, памятки-опоры).

Итак, формы работы по формированию орфографической зоркости могут быть разнообразными:

- списывание с разнообразными заданиями;
- диктанты зрительные, с комментарием, объяснительные выборочные (по орфограммам), предупредительные, картинные, диктанты по памяти;
- диктант «Проверю себя», когда ученик пишет слова с пропуском букв, в написании которых сомневается. После диктанта дети спрашивают и только потом вставляют нужную букву. Иногда приходится напомнить правило, задать наводящий вопрос или объяснить. Только доброжелательная обстановка на уроке дает желаемый результат в этой работе;

- диктант «Найди слова». Диктуется несколько предложений и дается задание: подчеркнуть слова, которые можно проверить. Такие диктанты должны быть небольшими по объему, состоящими из 2-3 предложений;

- разнообразные творческие работы, цель которых – развитие связной речи и расширение запаса слов;

- свободные диктанты, изложения, сочинения, мини-диктанты [20, 21].

Важным моментом в работе по формированию орфографических умений у младших школьников считается знакомство с авторитетным источником, который подсказывает написание слов – с орфографическим словарем, освоение способа поиска слов в словаре.

Пользованию орфографическим словарем следует специально учить. Освоение словаря хорошо сочетается с мотивацией применения «окошек» для сознательного «ухода» от ошибок, с продолжением осмысления того, в чем состоят орфографические трудности, и помощью детям в постепенном запоминании правильного облика так называемых «словарных» слов [8, 35].

Одним из средств обучения школьников является дидактическая игра. В условиях проблемного обучения широко применяются дидактические игры, ребусы, кроссворды, загадки на своих уроках, включая их в различные этапы урока [25, 30].

М.Р. Львов выделяет следующие умения, определяющие уровень сформированности орфографических умений у детей младшего школьного возраста.

Итак, первое умение, это умение обнаруживать орфограммы. Далее младший школьник должен уметь определять тип орфограммы и относить ее к определенному правилу. Третьим важным умением является умение применять правило и четвертым умение осуществлять орфографический контроль [28, 93].

Таким образом, орфографические умения развиваются постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих

зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала.

Зрительное восприятие осуществляется в ходе зрительного, объяснительного диктантов, письма по памяти, выборочного списывания, графического выделения орфограмм, анализа заданий и текста упражнений, корректировки письма.

Слуховое восприятие происходит при проведении выборочного, предупредительного диктантов, при использовании сигнальных карточек.

Для речедвигательного восприятия и запоминания особое значение приобретает орфографическое проговаривание.

Рукодвигательное восприятие имеет место при письменном выполнении всех упражнений.

Наибольший эффект для выработки орфографических умений дает комбинированное восприятие и запоминание, которые возможны в процессе комментированного письма, звукобуквенного и орфографического разбора.

Для повышения орфографической зоркости у младших школьников используются игровые методы обучения, различные виды диктантов, работа со словарями, метод этимологического анализа, а также методы проблемного обучения, а именно исследовательский, эвристический и метод проблемного изложения.

1.3 Анализ школьных учебников в аспекте формирования орфографических умений младших школьников

Изучение предмета «Русский язык» в начальных классах – первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития, обеспечивающий готовность выпускника начальной школы к дальнейшему образованию [27, 14].

Цели начального курса русского языка:

- создать условия для осознания ребенком себя как языковой личности, для становления у него интереса к изучению русского языка, для появления сознательного отношения к своей речи;

- заложить основы лингвистических знаний как элемент представления о научной картине мира и как базу для формирования умения осознанно пользоваться языком в процессе коммуникации;

- сформировать комплекс языковых и речевых умений, обеспечивающих сознательное использование средств языка, функциональную грамотность учащихся;

- средствами предмета «Русский язык» влиять на формирование психологических новообразований младшего школьника, его интеллектуальное и эмоциональное развитие, на формирование учебной самостоятельности и в целом умения учиться;

- обеспечить становление у младших школьников всех видов речевой деятельности в устной и письменной форме, становление их коммуникативной компетенции [27].

В соответствии с целями происходит комплексное решение следующих задач:

- умение обнаруживать орфограммы;
- умение определить тип орфограммы и отнести ее к определенному правилу;

- умение применять правило;
- умение осуществить орфографический самоконтроль. [11, 57].

В 3 классе максимальное количество часов на изучение предмета «Русский язык» составляет 170 часов в год (5 часов в неделю). Ведущее место предмета «Русский язык» в системе общего образования обусловлено тем, что русский язык является государственным языком Российской Федерации, родным языком русского народа, средством межнационального общения. Изучение русского языка способствует формированию у учащихся

представлений о языке как основном средстве человеческого общения, явлении национальной культуры и основы национального самосознания.

Планируемыми результатами освоения курса «Русский язык» в 3 классе по разделу «Орфография» обучающиеся научатся [33, 4]:

- определять орфограммы;
- использовать разные способы проверок орфограмм (путем подбора родственных слов, изменения формы слова, разбора слова по составу, определения принадлежности слова к определенной части речи, использование словаря);
- писать словарные слова в соответствии с заложенным в программе минимумом;
- находить нужные словарные статьи в словарях различных типов и читать словарную статью, извлекая необходимую информацию.

Нами были проанализированы учебники русского языка для 3 класса по теме «Безударные гласные».

1. Программа «Начальная школа XXI века». Авторы: Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова.

Одной из ключевых целей начальной школы является целостное гармоническое становление личности ребенка.

Русский язык как самостоятельный предмет изучается во втором-четвертом классах.

Программа реализует задачи ознакомления учащихся с основными положениями науки о языке, формирование умений и навыков грамотного безошибочного письма, развития устной и письменной речи школьника, его интереса к языку и речевому творчеству.

Материал уроков подобран с учетом реализации дифференцированного подхода к обучению, имеет разноуровневые задания.

В учебнике имеются упражнения с указаниями «По выбору», «Работа в парах», «Давай подумаем», «Трудное».

Все задания ориентированы на ознакомление с системой родного языка.

Учебник русского языка для учащихся 3 класса включает в себя 13 уроков по теме «Безударные гласные». Содержащиеся в учебнике упражнения ориентированы на то, чтобы научить обучающихся находить правильно орфограмму.

В данной теме представлены следующие упражнения:

- из выделенных предложений найти и выписать слова с непроизносимыми согласными в корне слова;
- поставить нужную букву в корне слова;
- выписать к словам, имеющим непроизносимую согласную однокоренные проверочные слова из предложений.

Таким образом, в учебники представлены упражнения на формирование орфографических умений, а именно умение видеть орфограмму и выделять ее.

2. Программа «Школа России» Русский язык 3 класс. Учебник Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова.

Тема «Безударные гласные» изучается в 3-м классе в середине 1-й четверти.

Цель: совершенствовать умения проверять и правильно писать слова с непроизносимыми согласными в корне.

Материал уроков подобран с учетом реализации деятельностного подхода к обучению.

В данной теме представлены упражнения следующих типов:

- направленные на подбор однокоренных слов, с целью проверки непроизносимой согласной;
- на умение находить орфограмму.

Таким образом, в данном учебнике представлено много упражнений, но большинство из них являются однотипными. Что весьма ограничивает возможности формирования орфографических умений.

3. Программа «Классическая начальная школа» Русский язык. Авторы: Т.Г. Рамзаева.

По данной программе в течение всего курса обучения для 3 класса ведется целенаправленная систематическая работа по теме «Безударные гласные».

Примеры упражнений:

Упражнение 230.

Задание. Спиши слова, разбери их по составу.

Высота, побег, звезда, полевой, цветок, широкий, переход, старушка.

Поставь над каждым, словом знак ударения. Какие из слов нужно проверять? Подчеркни буквы безударных гласных.

Упражнение 231.

Задание. Прочитай текст.

Спорт укрепляет человека. Он делает его выносливым, волевым, ловким. В спортивной борьбе крепнут дружба, воля, выдержка.

Найди в тексте однокоренные слова. Выпиши их. Выдели корень, поставь знак ударения. Сравни произношение и написание корня в однокоренных словах. Какое из них является проверочным? Почему?

Во время уроков по данной теме используется проблемно-диалогический метод, уроки основаны на деятельностном подходе.

В данной теме представлены следующие упражнения с использованием проблемного метода обучения:

- запишите транскрипцию слов с непроизносимыми согласными в корне;
- подберите проверочное слово к словам с непроизносимыми согласными в корне так, чтобы звук стал произносимым;
- выделите только те слова, в которых имеется корень с непроизносимой согласной;
- выделите только те слова, в которых нет непроизносимой согласной.

Учебник русского языка для учащихся 3 класса включает в себя 16 уроков по теме «Безударные гласные». Содержащиеся в учебнике упражнения ориентированы на то, чтобы научить обучающихся находить правильно орфограмму.

В данной теме представлены упражнения таких типов:

- на умение выявлять орфограмму;
- на подбор проверочных слов;
- на самоконтроль.

Результаты анализа учебников по количеству упражнений по теме «Безударные гласные» представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

Количество упражнений в учебниках по русскому языку для 3 класса
по теме «Безударные гласные»

№ п/п	Учебник	Количество упражнений
1	Программа «Начальная школа XXI века». Авторы: Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова	37
2	Программа «Школа России» Русский язык 3класс. Учебник Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова	50
3	Программа «Классическая начальная школа» Русский язык. Автор: Т.Г. Рамзаева	43

Из таблицы видно, что самая объемная работа над темой «Безударные гласные» у учащихся 3 класса ведется в учебниках Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой по УМК «Школа России» и в учебниках Т.Г. Рамзаевой по УМК «Классическая начальная школа». Однако представленные упражнения носят одинаковый характер, что усложняет процесс формирования орфографических умений у младших школьников. Больше внимание

уделяется именно на умение видеть орфограмму. Методам проблемного обучения используются лишь в программе «Классическая начальная школа» Т.Г. Рамазаевой. При решении упражнений встречается только исследовательский метод.

Примеры упражнений:

Упражнение 185.

Задание. Прочитай предложения.

У нас в деревне глубокий пруд...Мы с братом сделали плотище и спустили его на воду. У бабушки много гусей. Утром я беру, пруд... и гоню гусей на пруд...

Задание. Сравни слова по смыслу и по написанию.

Плот- плот ,прут-пруд ,луг-лук.

Упражнение 186.Задание. Прочитай.

Поле сжато.

Скошен лу... .

Птицы тянутся на юг.

(В.Фетисов)

Какая буква пропущена в слове. Напиши стихотворение по памяти.

Упражнение 187.

Задание. Напиши чем отличается произношение звонкого согласного звука от глухого? Назови правильно твёрдые и мягкие звуки.

Парные звуки:		Непарные	Непарные
Звонкие	глухие	звонкие	глухие
• [б]	[б']	- [п]	[п']
• [в]	[в']	- [ф]	[ф']
• [г]	[г']	- [к]	[к']
• [д]	[д']	- [т]	[т']
• [ж]		- [ш]	
• [з]	[з']	- [с]	[с']
		[л]	[л']
		[м]	[м']
		[н]	[н']
		[р]	[р']
		[й ']	
			[х] [х']
			[ц]
			[ч']
			[щ']

Напиши пять слов с парными согласными звуками на конце.

Какие слова нужно проверять, а какие являются проверочными. Почему?

Упражнение 188.

Задание. Спиши слова. Выдели корень.

Ножи-нож, походы-поход, сети -сетка, ходить -походка, шутить – шутка, морозы-заморозки.

Подчеркни буквы тех согласных, которые нужно проверять. Почему нужна проверка?

Таким образом, проанализировав учебники начальной школы, можно сделать вывод, что теме «Безударные гласные» уделяется недостаточно внимания. Программа «Начальная школа XXI века», авторами которой являются Н.Ф. Виноградова и Л.Е. Журова не дает полного представления об особенностях написания непронизносимых согласных в корне слова. Программа «Начальная школа XXI века», соединяя в себе элементы традиционного и развивающего обучения, имеет в своем арсенале значительный теоретический материал по изучаемой проблеме. Недостаток же практического материала заключается в однотипности и похожести всех упражнений, не использование всех возможностей методов проблемного обучения. В связи с этим возникает необходимость разработки дополнительных упражнений для более эффективного усвоения знаний школьниками.

Выводы по главе 1

В ходе теоретического исследования нам удалось выяснить, что орфографические умения – это умение видеть отдельные части слова, выделять их, узнавать орфограммы и различать их между собой. Слабые орфографические умения приводят к общей орфографической неграмотности. При формировании орфографических умений следует

учитывать психофизиологические особенности младших школьников. Особенностью детей этого возраста является развитие мышления. Именно учебная деятельность теперь выходит на первый план. Ребенок уже не просто не воспринимает на веру слова учителя, он начинает думать, а почему именно так. То есть они не просто механически запоминают информацию, а размышляют над ней. Эту особенность детского развития ни в коем случае нельзя упускать из вида при формировании орфографических умений. В процессе обучения нужно помочь ребенку понять, почему в каждом конкретном слове употребляется именно эта орфограмма. Тогда благодаря дальнейшему развитию логического мышления, ребенок сможет по аналогии перенести свое знание и понимание на другие аналогичные слова, с подобными орфограммами. Но процесс этот является длительным, требующим большого терпения, как от педагога, так и от родителей. Кроме этого, у детей младшего школьного возраста активно развивается речь. Письменная речь, безусловно, является более сложной, чем устная. А потому и внимание на ней должно быть заострено больше. Ребенок уже способен целенаправленно обращать внимание на особенности речи и написания слов. Задача учителя – помочь ребенку в развитии письменной речи. Здесь же будет уместно сказать об особенностях развития внимания в целом. Дети в младшем школьном возрасте становятся более усидчивыми. Их внимание становится произвольным. То есть ребенка уже можно заставить обратить внимание на что-то. Безусловно, это нужно использовать в процессе формирования орфографических умений. Меняется в этом возрасте и восприятие ребенка. Также наблюдается переход от непроизвольного к целенаправленному. Активно развивается зрительное восприятие, которое позволяет понимать отдельные буквы и воспроизводить их в слова. Подобные перемены происходят и в процессе развития памяти. Она также становится произвольной. То есть усилием воли ребенок может выучить даже то, что ему совсем неинтересно. Но нужно помнить, что память сама по себе не развивается, ее нужно тренировать, в том числе и в процессе

формирования орфографических умений. В ходе учебного педагогу следует помнить о том, что это всего лишь общий принцип развития ребенка младшего школьного возраста. Но каждый ребенок индивидуален, развивается в своем темпе и ритме. А потому упражнения должны быть дифференцированы, учитывая особенность каждого ребенка. Таким образом, орфографические умения младших школьников предполагают умение видеть отдельные части слова, выделять их, узнавать орфограммы и различать их между собой. И, поскольку, дети в этом возрасте начинают уже запоминать орфограммы не автоматически, они начинают размышлять над тем, почему именно так должно писаться, а иначе, задача учителя научить ребенка понимать правильное написание слова.

Чтобы достичь этого было легче, в педагогической практике используются различные методики обучения для формирования орфографических умений: игровые, различные виды диктантов, работа со словарями, метод этимологического анализа, а также методы проблемного обучения. Проблемное обучение предполагает поставку определенной задачи (проблемы). Задача учителя при этом организовать процесс обучения таким образом, чтобы учащиеся нашли решение этой проблемы самостоятельно. Другими словами, проблемные методы обучения предполагают не только усвоение конечного результата, но и понимание самого пути познания. Из проблемных методов обучения используются: исследовательский, эвристический и метод проблемного изложения.

Учитывая психофизические особенности детей младшего школьного возраста, рекомендуется в ходе обучения выбирать интересные формы подачи материала, отбирать тщательным образом дидактический материал, выбирать соответствующие формы контроля и оценки формирования орфографических умений. В частности, из методов проблемного обучения мы можем выделить следующие: для пояснения правила написания слова, использовать такую формулировку, которая была понятна ребенку без дополнительных пояснений, то есть на его языке, использовать

комментированное письмо. В качестве дидактического материала могут использоваться специальные условные обозначения и графические выделения орфограммы. Очень любят дети использовать специальные памятки, каждую из которых можно разработать самостоятельно, учитывая индивидуальные особенности ребенка. Более того, их и разработать можно совместно с детьми. Таким образом, ребенок еще в ходе работы выучит и запомнит необходимый материал. Очень важно подключить к этому родителей.

Также в ходе теоретического исследования нами был проанализирован методический материал, предоставленный в современных учебниках по русскому языку. Стоит отметить, что с точки зрения количества, упражнений на формирование орфографических умений с использованием методов проблемного обучения предоставлено недостаточно. Более того, они все однотипны. Более используется лишь малая часть возможных интересных упражнений. Таким образом, выходит, что практический материал на формирование орфографических умений в современных учебниках предоставлен в неполном объеме. А его подача не способствует мотивации к дальнейшему обучению младших школьников. Нами было замечено, что упражнения скучны, не учитываются психологические особенности возраста детей. Именно поэтому возникает потребность в разработке новых упражнений, использующих методы проблемного обучения, и учитывающих возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Глава 2. Проектировочная работа по формированию орфографических умений у младших школьников с использованием методов проблемного обучения

2.1 Диагностическое исследование уровня сформированности орфографических умений у младших школьников

Диагностическое исследование проводилась на базе МКОУ средняя общеобразовательная школа №3, г. Тавда Свердловской области. В исследовании принимали участие 20 учащихся 3-Б класса. Из них мальчиков – 9, девочек – 11. Возраст детей 9-10 лет.

Уровень сформированности орфографических умений анализировался по следующим критериям и показателям, выделенным М.Р. Львовым и обоснованными особенностями методов проблемного обучения, описанными в пункте 1.2 (таблица 2.1).

Таблица 2.1

Критерии и показатели сформированности орфографических умений

Критерии	Показатели
1. Умение обнаруживать орфограммы.	1. Умение определить общие опознавательные признаки орфограммы. 2. Умение определить частные опознавательные признаки орфограмм.
2. Умение определить тип орфограммы и отнести ее к определенному правилу	1. Умение установить место орфограммы в слове. 2. Умение отнести орфограмму к тому или иному типу. 3. Умение соотнести орфограмму с определенным правилом.

Продолжение таблицы 2.1

Критерии	Показатели
3. Умение применять правило.	1. Умение составить алгоритм выполнения действия по правилу. 2. Умение выполнять действия по намеченному плану.
4. Умение осуществить орфографический самоконтроль.	1. Знание состава и последовательности тех операций, которые необходимо выполнить. 2. Знание способа исправления ошибки или выражения сомнения.

Для определения уровней сформированности орфографических умений применялись качественные и количественные характеристики.

На основе выделенных критериев и показателей были определены уровни сформированности орфографических умений у младших школьников (таблица 2.2).

Таблица 2.2

Уровни сформированности орфографических умений у учащихся третьего класса

Уровни	Характеристика
Высокий	Учащийся умеет выделить общие и частные опознавательные признаки орфограмм. Умеет установить место орфограммы в слове. Умеет отнести слово к тому или иному типу орфограмм. Умеет соотнести орфограмму с определенным правилом. Умеет составить алгоритм выполнения действия по правилу. Умеет выполнить действия по намеченному плану. Умеет осуществить

	орфографический самоконтроль.
--	-------------------------------

Продолжение таблицы 2.2

Уровни	Характеристика
Средний	Учащийся допускает 1-2 ошибки при опознавании орфограммы, при установлении места орфограммы в слове. Допускает 1- 2 ошибки при определении типа орфограмм, при отнесении слова к тому или иному типу орфограмм, при соотнесении орфограммы с определенным правилом. Допускает 1-2 ошибки при составлении алгоритма действий по правилу, при выполнении этих действий по плану и при осуществлении орфографического самоконтроля.
Низкий	Учащийся допускает 3 и более ошибок при опознавании орфограммы, при установлении места орфограммы в слове. Допускает 3 и более ошибок при определении типа орфограммы, при отнесении слова к тому или иному типу орфограмм, при соотнесении орфограммы с определенным правилом. Допускает 3 и более ошибки при составлении алгоритма действий по правилу, при выполнении этих действий по плану и при осуществлении орфографического самоконтроля.

Для выявления уровня сформированности орфографических умений использовались карточки с заданиями, которые было необходимо выполнить в течение урока. Все карточки были одного уровня сложности.

1. Для выявления уровня сформированности умения обнаруживать орфограммы учащимся было предложено следующее задание:

Напиши проверочные слова к данным словам. Обозначь орфограмму.

Сердце -... , солнце -... , местный -... , лестный -... , честный -... .

2. Для выявления уровня сформированности умения определять тип орфограммы и относить ее к определенному правилу было предложено следующее задание.

Прочитай слова: малосольный, травка, гора, съезжился, сказка, устный, гористый, местный, садовый, подъезд, властный, вьюга, лисица, съезд, апрельская, книжка.

Заполни таблицу, распределив слова по столбикам (таблица 2.3).

Таблица 2.3

Таблица, предложенная школьникам для заполнения

Слова с орфограммой				
«Проверяемые безударные гласные в корне слова»	«Проверяемые парные по звонкости- глухости согласные в корне слова»	«Непроизносимые согласные в корне слова»	«Разделите льный мягкий знак (ь)»	«Раздели тельный твердый знак (ъ)»

3. Для выявления умения применять правило было предложено следующее задание:

Спиши пословицы и поговорки с комментированием орфограмм. Подчеркни орфограммы.

Под лежащий камень вода не течет.

Пешком ходить – долго жить.

4. Для выявления умения осуществлять орфографический самоконтроль, было предложено задание:

Поставь вопросительный знак (?) над буквой, в написании которой ты сомневаешься:

Па/олевой, посе/инеть, морков/фка, мармелат/д, опаст/-ный, извест/-ный, объ/езд, объ/ем, въ/юга, интервь/ью [2, 57].

После проведения диагностики были получены следующие результаты.

Анализ работы учащихся по выполнению первого задания, направленного на выявление умения обнаруживать орфограммы, показал следующее. На высоком уровне орфографические навыки сформированы только лишь у двух человек из 20. На среднем уровне – у 10 человек, а на низком – у 8. Для наглядности данные представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4

Уровень сформированности умения обнаруживать орфограммы

№ п/п	Имя	Уровень
1	Аня А.	Высокий
2	Кирилл В.	Средний
3	Денис В.	Средний
4	Архип Г.	Низкий
5	Маша Д.	Средний
6	Егор Д.	Средний
7	Даша Ж.	Низкий
8	Кирилл З.	Высокий
9	Вова З.	Средний
10	Игнат И.	Низкий
11	Вика И.	Низкий
12	Марина К.	Средний
13	Оля К.	Средний
14	Ира К.	Низкий
15	Маша Л.	Средний
16	Ренат М.	Средний
17	Люда П.	Низкий

№ п/п	Имя	Уровень
18	Егор П.	Средний
19	Алина Э.	Низкий
20	Олеся Я	Низкий

Как видим, лишь малая часть детей может безошибочно обнаружить орфограмму, всего 101 %. Половина (50 %) детей допускают 1-2 ошибки в определении орфограмм. И 40 % справились с заданием не очень хорошо и допустили более 3 ошибок (рисунок 2.1).

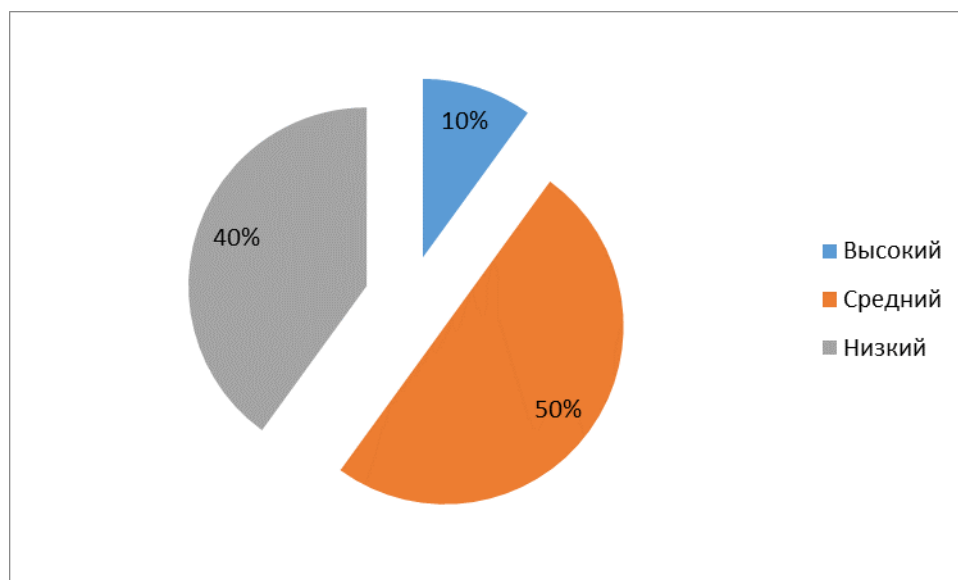


Рисунок 2.1 Уровень сформированности умения обнаруживать орфограммы

Анализ работы учащихся по выполнению второго задания, направленного на выявление умения определять тип орфограммы и относить ее к определенному правилу, показал следующее.

С этим заданием без ошибок справился на один ребенок больше, чем с предыдущим. Таким образом, высокий уровень умения определять тип

орфограмм справилось трое детей. 11 человек продемонстрировали средний уровень, а 6 – низкий (таблица 2.5).

Таблица 2.5

Уровень сформированности умения определять тип орфограммы

№ п/п	Имя	Уровень
1	Аня А.	Высокий
2	Кирилл В.	Высокий
3	Денис В.	Средний
4	Архип Г.	Средний
5	Маша Д.	Средний
6	Егор Д.	Низкий
7	Даша Ж.	Высокий
8	Кирилл З.	Средний
9	Вова З.	Средний
10	Игнат И.	Низкий
11	Саша И.	Низкий
12	Марина К.	Средний
13	Оля К.	Средний
14	Ира К.	Средний
15	Маша Л.	Средний
16	Ренат М.	Средний
17	Люда П.	Низкий
18	Егор П.	Средний
19	Алина Э.	Низкий
20	Олеся Я	Низкий

Если говорить о процентном соотношении, то по результатам данного задания 15 % детей показали высокий уровень, 55 % – средний, 30 % – низкий (рисунок 2.2).

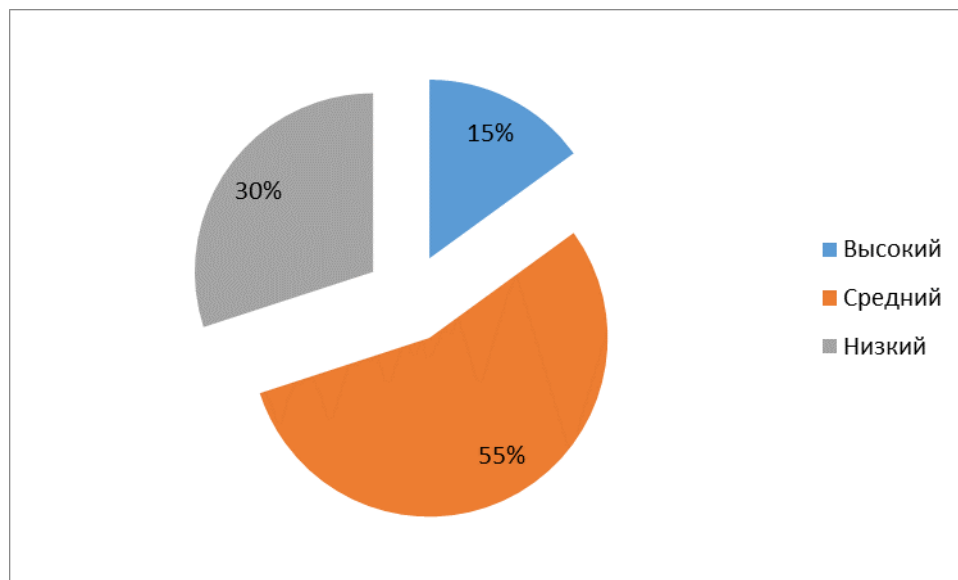


Рисунок 2.2 Уровень сформированности умения определять тип орфограммы

Анализ работы учащихся по выполнению третьего задания, направленного на выявление умения применять правило, показал следующее. Двое детей справились с заданием безупречно, не допустили ни одной ошибки, чем показали высокий уровень. Средний уровень в этом задании показали всего 7 человек, а низкий – 10 (таблица 2.6).

Таблица 2.6

Уровень умения применять правила

№ п/п	Имя	Уровень
1	Аня А.	Высокий
2	Кирилл В.	Средний
3	Денис В.	Низкий

Продолжение таблицы 2.6

№ п/п	Имя	Уровень
4	Архип Г.	Низкий
5	Маша Д.	Средний
6	Егор Д.	Низкий
7	Даша Ж.	Средний
8	Кирилл З.	Высокий
9	Вова З.	Низкий
10	Игнат И.	Низкий
11	Саша И.	Низкий
12	Марина К.	Средний
13	Оля К.	Средний
14	Ира К.	Высокий
15	Маша Л.	Средний
16	Ренат М.	Низкий
17	Люда П.	Низкий
18	Егор П.	Низкий
19	Алина Э.	Низкий
20	Олеся Я	Средний

Как и с предыдущим заданием 11 % детей показали высокий результат, 35 % – показали средний уровень, остальные 50 % – низкий (рисунок 2.3). Оказалось, что половина детей не могут применять орфографические правила на практике.

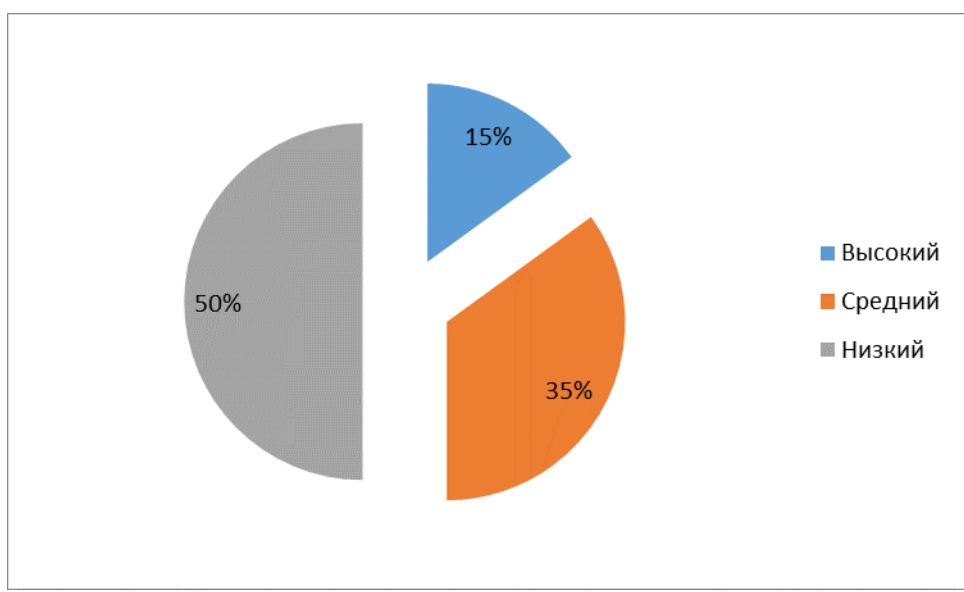


Рисунок 2.3 Уровень умения применять правила

Анализ работы учащихся по выполнению четвертого задания, направленного на выявление умения осуществлять орфографический самоконтроль, показал следующее. Трое из 20 детей не допустили ни одной ошибки. Их уровень можно смело отнести к высокому. Восемь школьников допустили в пределах 1-2 ошибки, чем показали средний уровень. И 9 детей, к сожалению, допустили более трех ошибок. Их уровень умения осуществлять орфографический самоконтроль – низкий (таблица 2.7).

Таблица 2.7

Уровень умения осуществлять орфографический самоконтроль

№ п/п	Имя	Уровень
1	Аня А.	Высокий
2	Кирилл В.	Высокий
3	Денис В.	Средний
4	Архип Г.	Средний
5	Маша Д.	Средний

Продолжение таблицы 2.7

№ п/п	Имя	Уровень
6	Егор Д.	Низкий
7	Даша Ж.	Средний
8	Кирилл З.	Высокий
9	Вова З.	Низкий
10	Игнат И.	Низкий
11	Саша И.	Низкий
12	Марина К.	Средний
13	Оля К.	Средний
14	Ира К.	Низкий
15	Маша Л.	Средний
16	Ренат М.	Низкий
17	Люда П.	Низкий
18	Егор П.	Низкий
19	Алина Э.	Низкий
20	Олеся Я	Средний

Умение сформировано на высоком уровне у 15% учеников, 40 % продемонстрировали средний уровень, а низкий – 45 % (рисунок 2.4).

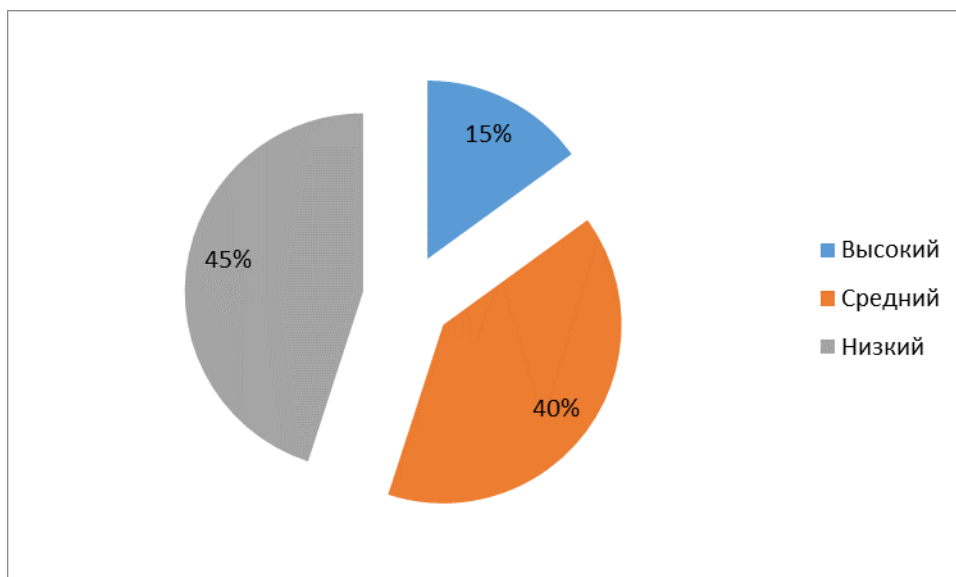


Рисунок 2.4 Уровень умения осуществлять орфографический самоконтроль

Чтобы точно определить общий уровень сформированных орфографических навыков учащихся, было решено свести результаты анализа по каждому заданию в единую таблицу (таблица 2.8).

Таблица 2.8

Общий уровень сформированности орфографических навыков

Уровень	№ задания, количество человек				Средний показатель	Средний %
	1	2	3	4		
Высокий	2	3	3	3	2,75	14%
Средний	10	11	7	8	9	45%
Низкий	8	6	10	9	8,25	41%
Итого:	20	20	20	20	20	100%

Для наглядности средние показатели в процентном соотношении приведем в виде диаграммы (рисунок 2.5)

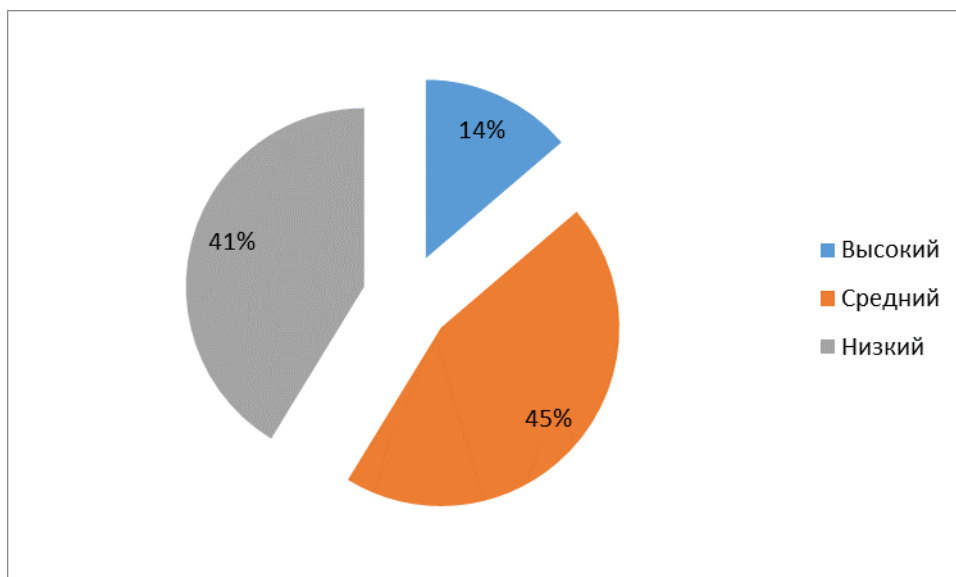


Рисунок 2.5 Общий уровень сформированности орфографических умений в процентном соотношении

Анализ результатов диагностики показал, что у учащихся преобладают средний и низкий уровни сформированности орфографических умений. Обусловлено это тем, что у учеников не развита орфографическая зоркость, умение действовать по алгоритму, беден словарный запас. Большинство детей не знает, как подбирать однокоренные слова, что такое родственные слова.

Данные результаты позволяют говорить о том, что проблема формирования орфографических умений является актуальной для третьеклассников. Проведенная диагностика показала необходимость проведения с детьми специальной работы по изучаемой проблеме. В исследовании исходим из того, что успешное решение проблемы формирования прочных орфографических умений обучающихся может быть достигнуто при создании специальной методики формирования указанных навыков на основе методов проблемного обучения.

2.2 Комплекс упражнений для формирования орфографических умений

Анализ лингвистических, психологических и дидактических основ по проблеме исследования, а также результаты диагностики подтвердили необходимость создания комплекса упражнений для формирования орфографических навыков учащихся с опорой на методы проблемного обучения и позволили определить цель обучения по экспериментальной методике – формирование у младших школьников прочных, осознанных орфографических умений.

С целью формирования орфографических умений учащихся посредством методов проблемного обучения был разработан комплекс упражнений, включающий в себя несколько этапов обучения: подготовительный, тренировочный и рефлексивный.

Остановимся подробнее на описании комплекса упражнений и рассмотрим каждый из его этапов.

Подготовительный этап. Для решения задач подготовительного этапа мы разработали комплекс «орфографических минуток», в ходе которых третьеклассники получают дополнительные теоретические сведения о принципах орфографии и самостоятельно придут к пониманию написания некоторых словарных слов. Данные упражнения предполагают использование эвристического метода проблемного обучения.

Орфографические минутки

- Я прочитаю загадки, а вы должны найти признаки - отгадки. Если вы назовете правильный ответ, то я покажу картинку. Затем отгадку запишете в тетради.

Кто в лесу глухом живет, неуклюжий, косолапый?

Летом ест малину, мед, а зимой сосет он лапу?

(Медведь.)

- По каким признакам вы догадались, что это медведь? *(Неуклюжий, косолапый, сосет лапу и живет в лесу.)*

Открывается слайд №3 с изображением медведя.

Хвост пушистый, мех золотистый,

В лесу живет, в деревне кур крадет.

(Лисица.)

- Какие характерные особенности помогли вам отгадать загадку?
(Пушистый хвост, мех золотистый, живет в лесу и любит лакомиться курами.)

Открывается слайд №4 с изображением лисицы.

У косоного нет берлоги, *не* нужна ему нора,

От врагов спасают ноги, а от голода - кора.

(Заяц.)

Назовите признаки этого животного.

(Быстрые ноги, ест кору, а глаза у него косые.)

Открывается слайд №5 с изображением зайца.

- Назовите слово, которое объединяет ваши ответы.

(Животные.)

От какого слова оно образовано?

(От слова «живой».)

- Значит медведь, лисица, заяц - живая природа, К какой группе животных мы можем их отнести? *(Это - звери.)*

- Что вы можете сказать о словах-ответах? *(Это словарные слова. Их написание нельзя проверить, а надо запомнить.)*

Второй этап – тренировочный – был нацелен на отработку навыков сознательного, и правильного написания изученных на подготовительном этапе словарных слов. Для решения указанной задачи были разработаны следующие виды упражнений: рецептивные, аналитические и творческие.

Рецептивные упражнения способствовали формированию у обучающихся умений быстро и безошибочно находить в тексте изученные словарные слова и развитию орфографической зоркости.

Аналитические упражнения предполагали отработку у учащихся умений анализировать, определять, группировать, классифицировать, сравнивать и сопоставлять словарные слова.

Творческие упражнения обеспечили активизацию словарных слов, т.е. формирование умений правильно и уместно употреблять эти слова в собственных письменных высказываниях разных типов.

Упражнения второго этапа предполагают использование методов проблемного изложения.

Примеры упражнений

Рецептивные

Прочитай стихотворение. Найди в нем название дней недели, выпиши их и подчеркни орфограммы.

Семь дней недели

Жаль, всего семь дней в неделе –

Дел навалом у Емели:

В понедельник на печи

Протирает кирпичи.

Не скучает и во вторник –

Он плетет слону намордник.

Языком молотит в среду

И баклуши бьет соседу.

После дождичка в четверг

Он пускает фейерверк.

Пятница – тяжелый день:

Тень наводит на плетень.

И суббота не суббота:

У него на мух охота.

Но седьмой настанет день –
Сдвинет шапку набекрень...
Потому что воскресенье –
Это праздник и веселье:
И, улегшись на печи,
Ест Емеля калачи!
В общем, трудно жить Емеле...
Было б восемь дней в неделе –
Вот тогда бы он успел
Сделать много важных дел!
(А. Усачев)

Аналитические

Прочитай стихотворение. Запиши выделенные слова в тетрадь, подчеркни орфограммы и найди проверочные слова из текста.

Петуха назвали «Петя» –
Петь он любит на рассвете.
А медведь, наоборот,
Петь не любит, любит мед.

Творческие

- Используя этимологический словарь, объясни написание данных слов: м... две́дь, м...ро́з, л...па́та, п...сту́х.

Составь и запиши предложение с каждым словом.

- Напиши сочинение-миниатюру на тему «На вокзале», используя слова: багаж, вокзал, вагон, дежурный, пассажир, перрон, сигнал.

Отметим, что представленные виды упражнений, представляют для экспериментального обучения особую ценность, поскольку именно в процессе их выполнения формировались навыки сознательного и правильного написания словарных слов.

Основная задача третьего этапа – рефлексивного – заключается в формировании у младших школьников навыков самоконтроля, то есть

умений самостоятельно оценивать свою работу, находить и исправлять допущенные ошибки. С этой целью были разработаны орфографические карточки, состоящие из карточек-вопросов, карточек-ответов и информационных карточек. На карточке-вопросе помещено задание, карточка-ответ содержит образец выполнения задания, и информационная карточка включает материал, необходимый для выполнения задания.

На третьем этапе использовались исследовательские методы проблемного обучения.

Пример карточек

Карточка-вопрос

Выделите в предложенных словах корень.

Работа, огурец, медведь, корова, народ, воробей, коньки, снегирь, портной.

Карточка-ответ

Работа, огурец, медведь, корова, народ, воробей, коньки, снегирь, портной.

Информационная карточка

Слово работа образовалось от слова раб, т. к. работа первоначально – тяжелая, подневольная работа, рабство.

Огурец – этому слову предшествует греческое «огур» – незрелый (огурцы едят зелеными).

Медведь – образовано от слов «мед» и «ведает», т. е. зверь, знающий, где найти в лесу мед.

Корова – от латинского «кор» – рог, т.е. «корова» – рогатая, имеющая рога.

Народ – слово образовалось от слова «род» со значением родиться, народиться.

Воробей – слово восходит к древней основе вор-. От нее образованы такие слова, как «ворота, забор». Наверное, за то воробей получил свое название, что издавна вертелся возле человеческого жилья, на воротах, на заборах сидел.

Коньки – изгиб конька обычно в старину изображали в виде лошадиной головы. Отсюда название коньки – «маленькие кони», т.е. слово коньки – от конь.

Снегирь – птичка названа так потому, что не боится зимы, снега.

Портной – исконно русское слово и связано со словом порт в значении «полотно».

На первом этапе работа с орфографическими карточками строится таким образом: ученик брал карточку-вопрос, выполнял задание в своей тетради, предварительно изучив материал информационной карточки, а затем проверял свой ответ по карточке-ответу.

На втором этапе работа проходила так: ученик выполнял задание (карточка-вопрос), а затем проверял свой ответ по карточке-ответу. В случае ошибочного выполнения задания обращался к информационной карточке.

Для наглядности выбранные способы были сведены в таблицу (таблица 2.9).

Таблица 2.9

Способы формирования орфографических умений учащихся с
использованием методов проблемного обучения

Этапы обучения	Цель	Дополнительные методы	Ожидаемый результат
Подготовительный	Дать учащимся представление о сущности понятий «орфография» и «орфографические умения», вооружить их необходимыми теоретическими знаниями написании отдельных словарных слов	Кроме постановки проблемы, используются проблемно-познавательные: объяснительно-иллюстративный метод, метод эвристической беседы	Сформированность представления о сущности понятий «орфография» и «орфографические умения», владение необходимыми теоретическими знаниями принципах написания отдельных словарных слов
Тренировочный	Отработать навыки сознательного и правильного написания изученных на подготовительном этапе словарных слов	Проблемно-практические: метод упражнений (рецептивные, аналитические, творческие)	Сформированность навыков сознательного и правильного написания изученных на подготовительном этапе словарных слов

Продолжение таблицы 2.9

Этапы обучения	Цель	Дополнительные методы	Ожидаемый результат
Рефлексивный	Сформировать у учащихся навыков самоконтроля	Методы постановки проблемы и самоконтроля. Для этого использовались орфографические карточки (карточка-вопрос, карточка-ответ, информационная карточка)	Сформированность навыков самоконтроля
Результат – сформированность у младших школьников орфографических умений			

Результаты диагностики уровня сформированности орфографических умений показали низкий уровень лексического запаса. Кроме этого, анализ программного материала по русскому языку для 3 классов показал, что уроков недостаточно для развития орфографических умений младших школьников. Для формирования орфографических умений необходима системность.

Поэтому на каждом уроке русского языка в третьем классе необходимо направлять внимание детей на проговаривание самостоятельно записанных слов, а затем на перечитывание записанного слова по слогам. Таким образом

у детей будет формироваться самоконтроль, который будет, выражаться в привычке диктовать себе по слогам и всегда проверять себя при письме.

Также при выполнении заданий из описанного выше комплекса упражнений должно использоваться графическое выделение орфограмм (то есть подчеркивание). Данный прием способствует формированию орфографической зоркости, поскольку дети будут постоянно тренироваться в отыскании и объяснении орфограмм.

После работы с орфографическими карточками рекомендуется использовать письмо по памяти с целью закрепления изученного материала. Как орфографическое упражнение, оно ценно тем, что требует от учащихся тщательной подготовки. Им нужно выучить наизусть текст в несколько строк (стихотворный или прозаический), объяснить все орфограммы, знаки препинания, запомнить слова на еще не изученные правила. А после самостоятельно по памяти записать текст.

Таким образом, вся эта работа будет способствовать повышению уровня сформированности орфографических умений у младших школьников.

Выводы по главе 2

Для того чтобы определить эффективность формирования орфографических умений у младших школьников методами традиционного обучения по стандартным школьным учебникам был проведено исследование на примере учеников третьего класса.

Мы определили исходные орфографические умения учеников. Для этого они выполнили 4 задания, в ходе которых продемонстрировали свое умение обнаруживать орфограмму, определять ее тип, применять правила и осуществлять самоконтроль.

Как оказалось, у большинства детей орфографические умения находятся на среднем и низком уровне. Они не просто не знают, как

применять правила и не умеют определять тип орфограмм, они их не видят. Другими словами, у них не развита орфографическая зоркость, беден словарный запас. Дети ничего не знают о происхождении слов, не могут подобрать однокоренные слова для проверки орфограммы.

Для исправления ситуации были подобраны приемы работы с младшими школьниками для формирования орфографических умений с помощью методов проблемного обучения. Предполагаемое обучение включает в себя несколько этапов.

В ходе подготовительного этапа ребята должны ознакомиться с такими сложными понятиями, как «орфография» и «орфографические умения», заинтересуются способами правильного написания слов, чем мотивируются на дальнейшее обучение.

Далее необходимо провести тренировочный этап. Ребятам предложены специальные упражнения, выполнить которые нужно применением методов проблемного обучения. Благодаря этому школьники сформируют навык правильного написания словарных слов.

Последний этап – рефлексивный, в ходе которого дети сформируют навык самоконтроля. Помогут им в этом специально разработанные карточки.

На основании проделанной нами работы мы можем сделать вывод, что обучение с применением проблемного метода необходимо проводить систематически на каждом занятии, а не время от времени. В этом случае действительно будет достигнут высокий результат и в итоге будут сформированы орфографические умения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования мы выяснили, что суть орфографических умений заключается в умении обнаруживать орфограммы, определять тип орфограммы и относить ее к определенному правилу; применять правило; осуществить орфографический самоконтроль. При регулярных и систематических тренировках умение видеть орфограмму приводится до автоматизма. При формировании орфографических умений следует учитывать психофизиологические особенности младших школьников.

Особенностью детей этого возраста является активное развитие мышление. Именно учебная деятельность теперь выходит на первый план. Ребенок уже не просто не воспринимает на веру слова учителя, он начинает думать, а почему именно так. То есть они не просто механически запоминают информацию, а размышляют над ней. Эту особенность детского развития ни в коем случае нельзя упускать из вида при формировании орфографических умений. В процессе обучения нужно помочь ребенку понять, почему в каждом конкретном слове употребляется именно эта орфограмма. Тогда благодаря дальнейшему развитию логического мышления, ребенок сможет по аналогии перенести свое знание и понимание на другие аналогичные слова, с подобными орфограммами. Но процесс этот является длительным, требующим большого терпения, как от педагога, так и от родителей. Кроме этого, у детей младшего школьного возраста активно развивается речь. Письменная речь, безусловно, является более сложной, чем устная. А потому и внимание на ней должно быть заострено больше. Ребенок уже способен целенаправленно обращать внимание на особенности речи и написания слов. Задача учителя – помочь ребенку в развитии письменной речи. Здесь же будет уместно сказать об особенностях развития внимания в целом. Дети в младшем школьном возрасте становятся более усидчивыми. Их внимание становится произвольным. То есть ребенка уже можно заставить обратить внимание на что-то. Безусловно, это нужно использовать в процессе

формирования орфографических умений. Меняется в этом возрасте и восприятие ребенка. Также наблюдается переход от непроизвольного к целенаправленному. Активно развивается зрительное восприятие, которое позволяет понимать отдельные буквы и воспроизводить их в слова. Подобные перемены происходят и в процессе развития памяти. Она также становится произвольной. То есть усилием воли ребенок может выучить даже то, что ему совсем неинтересно. Но нужно помнить, что память сама по себе не развивается, ее нужно тренировать, в том числе и в процессе формирования орфографических умений.

В ходе учебного педагогу следует помнить о том, что это всего лишь общий принцип развития ребенка младшего школьного возраста. Но каждый ребенок индивидуален, развивается в своем темпе и ритме. А потому упражнения должны быть дифференцированы, учитывая особенность каждого ребенка.

Чтобы достичь этого было легче, в педагогической практике используются различные методики проблемного обучения для формирования орфографических умений.

Учитывая психофизические особенности детей младшего школьного возраста, рекомендуется в ходе обучения выбирать интересные формы подачи материала, отбирать тщательным образом дидактический материал, выбирать соответствующие формы контроля и оценки формирования орфографических умений.

В частности, из методов проблемного обучения мы можем выделить следующие: исследовательский, эвристический и метод проблемного изложения.

Для пояснения правила написания слова, использовать такую формулировку, которая была понятна ребенку без дополнительных пояснений, то есть на его языке, использовать комментированное письмо. В качестве дидактического материала могут использоваться специальные условные обозначения и графические выделения орфограммы. Очень любят

дети использовать специальные памятки, каждую из которых можно разработать самостоятельно, учитывая индивидуальные особенности ребенка. Более того, их и разработать можно совместно с детьми. Таким образом, ребенок еще в ходе работы выучит и запомнит необходимый материал. Очень важно подключить к этому родителей.

Также в ходе теоретического исследования нами был проанализирован методический материал, предоставленный в современных учебниках по русскому языку. Стоит отметить, что с точки зрения количества, упражнений на формирование орфографических умений с использованием методов проблемного обучения предоставлено недостаточно. Более того, они все однотипны. Используется лишь малая часть возможных интересных упражнений. Таким образом, выходит, что практический материал на формирование орфографических умений в современных учебниках предоставлен в неполном объеме. А его подача не способствует мотивации к дальнейшему обучению младших школьников. Нами было замечено, что упражнения скучны, не учитываются психологические особенности возраста детей.

Это было подтверждено данными диагностического исследования, проведенного на базе МКОУ средняя общеобразовательная школа №3, г. Тавда Свердловской области. В исследовании принимали участие 20 учащихся 3-Б класса. Из них мальчиков – 9, девочек – 11. Возраст детей 9-10 лет.

Результаты исследования показали, что у большинства детей орфографические умения находятся на среднем и низком уровне. Они не просто не знают, как применять правила и не умеют определять тип орфограмм, они их не видят. Другими словами, у них не развита орфографическая зоркость, беден словарный запас. Дети ничего не знают о происхождении слов, не могут подобрать однокоренные слова для проверки орфограммы.

Для исправления ситуации были подобраны приемы работы с младшими школьниками для формирования орфографических умений с помощью методов проблемного обучения. Предполагаемое обучение включает в себя несколько этапов.

В ходе подготовительного этапа ребята должны ознакомиться с такими сложными понятиями, как «орфография» и «орфографические умения», заинтересуются способами правильного написания слов, чем мотивируются на дальнейшее обучение.

Далее необходимо провести тренировочный этап. Ребятам предложены специальные упражнения, выполнить которые нужно применением методов проблемного обучения. Благодаря этому школьники сформируют навык правильного написания словарных слов.

Последний этап – рефлексивный, в ходе которого дети сформируют навык самоконтроля. Помогут им в этом специально разработанные карточки (с вопросами, ответами на них и информационными).

Стоит отметить, что обучение с применением проблемного метода необходимо проводить систематически на каждом занятии, а не время от времени. В этом случае действительно будет достигнут высокий результат и в итоге будут сформированы орфографические умения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 1. М.: Амрита, 2012. – 354 с
2. Аймагамбетова К.А. Развиваем учащихся начальных классов на уроках русского языка. // Начальная школа. – 2011. – №3. – С. 12-15.
3. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М.: Педагогика, 2018. – 144 с.
4. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М., 2017. – 189 с.
5. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1986. – № 6. – С. 23–26.
6. Барышев Г.А. Забавная орфография: Книга по русскому языку для чтения, обучения, игр / Г.А. Барышев, Б.В. Горячев. – М.: Информационный центр, 2002. – 130 с.
7. Батраченко И.П. Развитие орфографической зоркости у младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2011.
8. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. – С. 218-219
9. Беляев Д.Д. Русский язык: Орфография: Метод. Рекомендации (рукопись) / Д.Д. Беляев. – Тула, 2010. – 87 с.
10. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 2016. – 307 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., Питер, 2008. – 488 с. 4.

12. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей. – М.: Астрель, 2008. - 246 с.
13. Вахтеров В. О новой педагогике. – М.: «Карпуз», 2008. - 188 с.
14. Воронова Т. Орфография в стихах / Т. Воронова, А.Кочергина // Начальная школа. – 2012. - №9. – С. 56-58.
15. Высоцкая Н.Ф. Формирование орфографической зоркости у младших школьников: Метод. Пособие для учителей нач. кл. / Н.Ф. Высоцкая. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 2004. – 134 с.
16. Гафитулин М., Попова Т. Слово о словарном слове // Начальная школа. - 1997. - № 1. - с.32 - 33 7. Головина Л.М. Активизация познавательной деятельности учащихся. – М.: Проспект, 2003. - 268 с.
17. Гордеев Э.В., Дмитриук М.В. Виды работ над словами с непроверяемыми написаниями на уроках русского языка. - Тула, 1995 – 304 с.
18. Граник Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма/ Русский язык и литература в средних учебных заведениях. – М., 1988
19. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. - 404 с.
20. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
21. Ераткина В.В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1995 - 228 с.
22. Ефимкина Р.П. Детская психология. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 2005.
23. Жилenko А.Г. Использование алгоритмов при изучении орфографии. – №5. – 1986.
24. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. – Алматы, 1991.

25. Зайцев В.Н. Технология совершенствования учебных умений / В.Н. Зайцев // Начальная школа. – 1997. – №5. – С.11-13.
26. Зимичев А.М. Учимся учиться. – Ленинград, 1990.
27. Землянская Е.Н. Учебное сотрудничество младших школьников на уроке. //Начальная школа - 2008. – 366 с.
28. Имбрагимова Ф.Ф. Орфографическая зарядка / Ф.Ф. Имбрагимова, Л.Н. Хабибуллина // Начальная школа. – 2000. – №3. – С.21
29. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах. – М.: Просвещение, 2011.
30. Касицина Н., Юсфин С. Тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2010. - 294 с.
31. Кравцова, Е.Е. Педагогика и психология: учебное пособие (ГРИФ) / Е.Е. Кравцова. – М.: Форум, 2009. -266 с.
32. Ковалев В. И. Дорога та, что сам искал, вовек не позабудется! О некоторых направлениях интенсификации обучения правописанию / В.И. Ковалев // Русское слово в школах Украины. – 2006. – № 5. – С.11–14.
33. Кузьменко А.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе // А.С. Кузьменко // Начальная школа. –1992. – №9. – С. 20-23.
34. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития. – М.: Эксмо, 2009. – 322 с.
35. Купров, В.Д. Словарная работа на уроке русского языка / В.Д. Купров // Начальная школа. –1990. – №3. – С. 30.
36. Левушкина О. Н. Словарная работа в начальных классах / О.Н. Левушкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 289 с.
37. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – П.: Питер, 2009. – 288 с.
38. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. – М. «Просвещение», 1990.

39. Львова С.И. Орфография. Этимология на службе орфографии / С.И. Львова. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 194 с.
40. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение ситуаций / А.М. Матюшкин. – М.: КДУ, 2009. – 428 с.
41. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2010. – 618 с.
42. Педагогика /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, К.П. Шиянов. – М.: Академия, 2007. – 398 с.
43. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. - М.: Просвещение, 2010. – 188 с.
44. Психология детства. Учебник. / Под редакцией А.А. Реан – СПб.: «прайм-ЕВРО– ЗНАК», 2013. – с. 368.
45. Психологический словарь / Под ред. Петровского, Ярошевского. – М. 2011.
46. Ревина Е.Г., Гусейнов А.З. // Философия отечественного образования: история и современность: Сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2007. – 242 с.
47. Ревина Е.Г. О возможностях развития мышления младших школьников в условиях целенаправленного обучения [Текст]/ Е.Г. Ревина // Межвузовский сборник научно-технических статей. – Вольск: ВВВУТ (ВИ), 2007. – 242 с.
48. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия// Вопросы психологии. – 1960. – №2
49. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. – М., 2017.
50. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 396 с.
51. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.6. - М. - Л.: Изд-во АПН, 1949 – 288 с. 25. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // Вестник образования России. - 2010. – 80 с.

52. Фролова Л.А. Использование современных технологий в образовательном процессе // Начальная школа. - 2008. – 256 с.
53. Царева С.Е. Проектирование уроков как средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей// Начальная школа. - 2008. – 288 с.
54. Школа педагогического мастерства/ авт - сост. И.С.Белова. - Волгоград: Учитель, 2009. – 358 с.
55. Шмалов С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 2014. – 366 с.
56. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
57. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах. – М.: Знание, 1962. – 622 с.
58. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся/ Под. ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998.
59. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
60. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. – М., 1971.

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Камневой Ирины Юрьевны, обучающегося по ОПОП «44.03.01 - Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»)», заочная форма обучения

Тема ВКР: «Формирование орфографических умений у младших школьников при использовании методов проблемного обучения»

Обучающийся при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность ставить задачи своей деятельности, анализировать, диагностировать причины появления задач, в определенной степени проявил готовность устанавливать приоритеты в определении задач и методы их решения, что позволяет говорить о формировании такой компетенции, как способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6).

В процессе написания ВКР студент проявил личностные качества, свидетельствующие о готовности сознать социальную значимость будущей профессии, о наличии мотивации к профессиональной деятельности (ОПК-1).

Студент не смог проявить умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР студент не всегда соблюдал график написания ВКР, несистематично консультировался с руководителем, практически не вступал в межличностное общение, учитывал не все замечания и рекомендации. Показал невысокий уровень прилежания.

В работе имеются все необходимые структурные элементы. Определяя теоретические основы исследования, обучающийся демонстрирует способность строить образовательную деятельность с учетом особенностей учащихся /воспитанников (ОПК-2), готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами (ОПК-4). Содержание проектировочной части исследования опирается на результаты диагностики, что соотносится с формированием компетенции «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» (ПК-2), «способность к взаимодействию с участниками образовательного процесса» (ПК-6) и т.п.

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфов, глав ВКР, что говорит о способности использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1), хотя глубина выводов порой недостаточна.

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы в соответствии с представленным содержанием.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа обучающегося И.Ю. Камневой соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника, что позволяет сделать выводы о сформированности компетенций, определенных ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Кусова Маргарита Львовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах

15.02.2019





АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы

Камнева Ирина Юрьевна

Факультет, кафедра, номер группы

ИПиПД, каф. РяиМП, БН-53z

Название работы

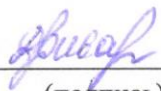
**Формирование орфографических умений у младших
школьников при использовании методов проблемного
обучения**

Процент оригинальности

55,56%

Дата 11.02.2019

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Д.О. Иваненко

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Камнева И. Ю

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

результат проверки пройден

Дата 12.02.2019

Ответственный
нормоконтролер

Кур
(подпись)

М. Л. Куров
(ФИО)